

Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico

Rubio-Jiménez, Jesús; González, María-Fernanda

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rubio-Jiménez, J., & González, M.-F. (2018). Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2668>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico

Jesús Rubio-Jiménez & María-Fernanda González

Palabras clave:
narrativa; enfoque
autobiográfico;
fotografía;
orientación
vocacional;
identidad

Resumen: El trabajo que presentamos se desarrolla en el marco de la educación secundaria obligatoria y se centra en la perspectiva de seis alumnos y una alumna con dificultades de aprendizaje procedentes de una pequeña población rural española. El diseño incluye algunos aspectos novedosos al combinar estrategias de investigación e intervención basadas en las nociones de mediación y re-mediación socio-cultural. Se asume un doble objetivo analítico y práctico: por un lado, analizar la forma como los estudiantes construyen discursivamente significados identitarios vinculados con la toma de decisiones sobre su futuro; por otro, ofrecer a los orientados herramientas que, a modo de dispositivo re-mediador, faciliten la tarea reflexiva que supone la construcción y proyección de la propia carrera académica y laboral. Se concluye que el uso reflexivo de narrativas autobiográficas permite integrar la orientación vocacional en el contexto social, cultural e institucional en que se produce, logrando así una mayor significatividad e impacto en la vida del orientado.

Índice

- [1. Introducción](#)
- [2. Las prácticas escolares como contextos regulativos de las experiencias de los escolares](#)
- [3. Identidad de aprendiz, narraciones autobiográficas y toma de decisiones vocacionales](#)
- [4. Metodología](#)
 - [4.1 Objetivos](#)
 - [4.2 Participantes](#)
- [5. Diseño](#)
 - [5.1 Fase 1: La producción de significados autobiográficos \(narrativas y fotografías\)](#)
 - [5.2 Fase 2: Análisis narrativo \(líneas de tiempo y esquemas de tramas\)](#)
 - [5.3 Fase 3: Re-mediación para la toma de decisiones vocacionales](#)
- [6. Resultados](#)
 - [6.1 La elaboración narrativa y fotográfica de la propia historia](#)
 - [6.2 Reflexión sobre la propia historia y sobre perspectivas vitales futuras](#)
- [7. Conclusiones](#)
- [Referencias](#)
- [Autor y autora](#)
- [Cita](#)

1. Introducción

La toma de decisiones vocacionales es un proceso por el que pasan la mayoría de los adolescentes escolarizados al finalizar la educación secundaria. Se trata de un momento de transición vital que implica, en tanto trabajo subjetivo, revisar el propio recorrido escolar y personal para poder ir construyendo algunas alternativas de futuro. En ciertos casos esas alternativas pueden estar bastante claras ya que los recorridos académicos, personales y sociales avalan, por ejemplo, la continuación de estudios universitarios o la formación superior. En otros, como es el caso de los estudiantes que participan en este trabajo, las opciones pueden ser más diversas y requieren un trabajo explícito y continuado de orientación escolar que facilite la propia reflexión y la toma de decisiones vocacionales. [1]

El escenario de este estudio es un instituto público de educación secundaria en un pequeño pueblo rural del interior de Andalucía, España. Los protagonistas, siete alumnos de entre 16 y 18 años que, a pesar de haber mostrado dificultades de aprendizaje, han llegado hasta el último curso de la educación secundaria obligatoria participando de un programa de diversificación curricular¹. [2]

Estos estudiantes se encuentran, por tanto, en lo que las sociedades occidentales modernas entendemos como adolescencia: una etapa evolutiva definida por su papel de frontera o transición entre la infancia y la madurez (ARNETT & TABER 1994; BAKAN 1971). Se trata de una fase del desarrollo en la que se espera del individuo que construya un programa de vida a partir del logro de un sentimiento de identidad firme y estable (ERIKSON 1968). Vista de este modo, parece que la transición hacia la madurez se relaciona en nuestro imaginario social con el establecimiento de una subjetividad descrita en términos de responsabilidad y autonomía (ARNETT 1997). Esta forma de entender el desarrollo forma parte de una ideología que necesariamente impregna nuestras prácticas sociales e institucionales. Si nos centramos en la educación formal, resulta congruente que el primero de los fines propuestos por el sistema educativo español sea "el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos" (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 2.1.a). Esta imagen de un sujeto que se encamina hacia la madurez y la autonomía choca muchas veces con los modos – mucho más diversos y menos lineales – de experimentar estas transiciones por parte de los adolescentes. [3]

Aun así, parece que el final de la educación obligatoria – y la elección de vías académicas o profesionales asociada a este momento – obliga a muchos alumnos a enfrentarse conscientemente con su propio proyecto vital. Será para ellos uno de esos "momentos decisivos" en que las rutinas se ven perturbadas y la persona "se ve obligada a repensar los aspectos fundamentales de su existencia y proyectos futuros" (GIDDENS 1997 [1991], p.256). [4]

En ese contexto hemos realizado un estudio que además de indagar acerca de la identidad y la toma de decisiones, aporta algunas estrategias de intervención

para la orientación escolar y vocacional. Se exploraron en primer término las trayectorias vitales – escolares y personales – de los estudiantes mediante la producción de narrativas autobiográficas y fotografías. Seguidamente este material autobiográfico se analizó de tal modo que se pudieran mapear los eventos centrales en las narrativas, sus puntos de inflexión y su direccionalidad. Finalmente, describimos la utilización psicopedagógica que se hizo de estos datos a modo de dispositivo de re-mediación y de reflexión sobre diferentes aspectos identitarios y auto-biográficos involucrados en la toma de decisiones vocacionales. [5]

2. Las prácticas escolares como contextos regulativos de las experiencias de los escolares

Para ÁLVAREZ-URIA y VARELA (1991), la escolarización tal y como la entendemos en la actualidad es el resultado de un proceso iniciado en el siglo XVIII y que resulta clave en la conformación del mundo moderno: la implantación de sistemas de educación obligatorios destinados a la producción social de individuos normalizados. Históricamente, las instituciones educativas habrían pasado por tres momentos caracterizados por distintos modos de control social: las pedagogías disciplinarias, las pedagogías correctivas y, finalmente, las pedagogías psicológicas. Como producto de la modernidad, los tres modelos favorecen la formación de un sujeto autónomo individual capaz de autodirigirse, pero cada uno de ellos se basa en una idea de individuo diferente. Las pedagogías psicológicas en concreto se han asociado con la formación de un agente capaz de hacer frente a los retos de un mundo cambiante (VARELA 1991). [6]

En las sociedades actuales donde la escolarización es universal, la escolarización obligatoria supone en el niño una socialización secundaria posterior a la socialización primaria desarrollada en la familia. El niño aprenderá en qué consiste ser estudiante y se reconocerá como tal (BERGER & LUCKMANN 2012 [1966]). En estas sociedades, la categorización social del niño está íntimamente unida a su condición de sujeto escolarizado: ser niño y ser adolescente supone ser un alumno. Pero además de esta identidad colectiva, la escuela ofrece algunas referencias para la constitución personal de la subjetividad: los resultados académicos, la repetición de curso, la relación con el profesorado, las medidas disciplinarias, pueden convertirse en criterios para la descripción del sí mismo y para la comparación con los demás. GIMENO (2005) ha destacado cómo los resultados académicos dan paso en la mentalidad de estudiantes, padres y profesores a determinadas categorías socio-cognitivas con fuertes implicaciones valorativas: "adelanto/retraso", "normalidad/anormalidad", "éxito/fracaso escolar", etc. La institución educativa aparece entonces como uno de los principales dispositivos culturales implicados en la configuración de la propia subjetividad y de la identidad (BRUNER 2012 [1996]; CUBERO PÉREZ, DE LA MATA BENÍTEZ & CUBERO PÉREZ 2008; DE LA MATA BENÍTEZ, SANTAMARÍA SANTIGOSA & CUBERO PÉREZ 2015; OLSON 1994; RAMÍREZ 2007). [7]

Los centros educativos pueden describirse como verdaderos contextos regulativos (BERNSTEIN 1994), esto es, como sistemas fuertemente estructurados por su trayectoria socio-histórica capaces de configurar las condiciones de experiencia de los sujetos. La acción de regular la experiencia subjetiva se lleva a cabo mediante el desarrollo de diversas prácticas o actividades escolares. En este trabajo nos centraremos en una de ellas – la orientación vocacional – que desborda ampliamente los límites de la estricta instrucción para adentrarse de lleno en los procesos de configuración subjetiva e identitaria de los estudiantes (GUICHARD, POUYAUD, DE CALAN & DUMORA 2012; IRIARTE 2004; KUNNEN 2013; SAVICKAS 2011). [8]

No parece exagerado afirmar que los sistemas educativos actuales, derivados en su mayor parte de reformas acaecidas en el último cuarto del siglo XX, se caracterizan por la tendencia a promover una visión globalizadora de la acción formativa, lo que favorece la promoción de determinadas funciones docentes relacionadas con la guía o el asesoramiento. En el contexto español muchas de estas funciones aparecen bajo los rótulos de "orientación" y "tutoría". Por ejemplo, ÁLVAREZ y BISQUERRA (1997) comienzan su extenso manual de orientación y tutoría así:

"La orientación y tutoría se han convertido en dos piezas básicas del proceso educativo. Su finalidad es el desarrollo integral del individuo. Para ello se propone un currículo más formativo, donde al sujeto se le prepare en la vida y para la vida" (p.XXI). [9]

En la legislación española actual "la orientación educativa y profesional" se incorpora como uno de los principios de la educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 1.f), incluyéndola como una de las funciones del profesorado (artículo 91.d) y asegurando la existencia de servicios o profesionales especializados (artículo 157.h). La presencia de orientadores escolares como plantilla en los centros de secundaria ha reforzado la coordinación de las labores de orientación que habitualmente se distribuyen en torno a tres ámbitos: la acción tutorial, la atención a las necesidades educativas específicas y la orientación vocacional. [10]

Aunque la orientación vocacional está destinada a todo el alumnado, existen determinados casos en los que dicho asesoramiento debe ser más personalizado: el de los alumnos con necesidades educativas especiales. El sistema educativo debe introducir las medidas de atención a la diversidad necesarias para asegurar el desarrollo de todas las personas, incluidas aquellas que por distintas circunstancias no logran una buena adaptación al sistema educativo ordinario. Nuestro estudio se desarrolla con alumnos que participan de una de estas medidas: el programa de diversificación curricular. [11]

Si bien en el escenario de la orientación para la carrera existen algunas nuevas voces que adoptan modelos de análisis e intervención más contextuales y narrativos (GUICHARD et al. 2012; SAVICKAS 2012), la mayoría de los programas de orientación vocacional en el ámbito de la educación secundaria

asumen un enfoque cognitivo y se articulan en torno a una estructura que incluye al menos tres elementos: estrategias de auto-conocimiento, información/exploración de las opciones disponibles y estrategias para la toma de decisiones (ver GRAÑERAS PASTANA & PARRAS LAGUNA 2009; RODRÍGUEZ MORENO, DORIO ALCARAZ & MOREY VICH 1994). En cierto modo, la definición del problema se da por supuesta y los programas tratan de ofrecer métodos que optimicen la toma de decisiones dentro de ese marco de actuación ya definido de antemano. Desde nuestra perspectiva, en cambio, la decisión vocacional no consiste en la evaluación de opciones construidas desde fuera de la propia historia personal y escolar y de modo ajeno a las prácticas escolares. Más bien, entendemos que es una práctica (CHAIKLIN 2011) que ofrece nuevos contextos de regulación de la experiencia de los sujetos y que los introduce en un proceso reflexivo y mediado por las intervenciones del orientador y por la construcción narrativa de la propia historia escolar y personal. [12]

3. Identidad de aprendiz, narraciones autobiográficas y toma de decisiones vocacionales

Entendida la escuela como un contexto regulativo, coincidiremos con BRUNER (2012 [1996]) al describirla como un espacio de configuración de la subjetividad y de la propia identidad escolar y personal. Tal cosa ocurre gracias a la mediación que introducen las herramientas y prácticas culturales que son internalizadas, elaboradas y re-elaboradas por cada persona de modo idiosincrásico (COLE 2003; WERTSCH 1999). [13]

COLL y FALSAFI (2010) proponen que los estudiantes en su paso por la escuela van construyendo una identidad de aprendiz que encuentra su fundamento en las experiencias de participación en actividades de aprendizaje. Se ha propuesto incluso que los escenarios educativos configuran verdaderas *The Zone of Proximal Identity Development* ["zonas de desarrollo próximo de la identidad"] (POLMAN 2010) ya que los estudiantes se integran en actividades en las que resultan centrales los procesos de negociación identitarios. [14]

Estos procesos de construcción y de negociación identitarios toman formas semióticas especialmente a través del uso del lenguaje y, dentro de él, mediante el uso de narrativas autobiográficas. Es así que mediante el discurso autorreferencial las personas construyen y reconstruyen su identidad en torno a lo que GERGEN y GERGEN (1983) han denominado auto-narraciones: "instrumentos lingüísticos contruidos y reconstruidos por las personas al relacionarse, y empleados en sus relaciones para mantener, propiciar o dificultar determinadas acciones" (p.256). [15]

La narración ha sido descrita como un modo discursivo utilizado por las personas de modo prioritario para comprender y describir las acciones humanas (BRUNER 1991). Consiste en la expresión de una serie de eventos ligados por una trama, de manera que resulta un instrumento capaz de imponer un orden en el flujo de las experiencias y dotar de sentido a los acontecimientos (BRUNER 2012 [1996]; RICOEUR 2009a [1980]). Como ha descrito DANTO (1962), ese sentido es algo

que no estaba en los hechos antes de ser narrados, pues depende de la conciencia retrospectiva del narrador y los oyentes, que están fuera del relato. Es decir, al mismo tiempo que el narrador organiza el material recordado, lo está interpretando en función de su presente y sus expectativas. Este elemento hermenéutico no puede ser olvidado: "la mediación narrativa subraya [...] que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí" (RICOEUR 2009b [1988], p.227). En este sentido, no es el pasado el que conforma el presente, sino la misma acción narrativa la que, desde el presente y con vistas al futuro, imprime un sentido al pasado. [16]

La relación entre identidad y memoria autobiográfica ha sido puesta de manifiesto en distintas ocasiones (CONWAY & PLEYDELL-PEARCE 2000; DE LA MATA BENÍTEZ et al. 2015; SANTAMARÍA & MONTOYA 2008). Al describir nuestro propio pasado, constituimos un sujeto narrativo capaz de permanecer a lo largo del tiempo y de integrar las distintas vivencias y acciones que se le adjudican. [17]

Resulta claro que en este trabajo entendemos la identidad como una construcción discursiva mediada por instrumentos culturales de naturaleza semiótica de los cuales el narrador ha ido apropiándose mediante su participación en distintos escenarios socio-culturales. Por ejemplo, los discursos sociales de su entorno (el discurso escolar, el familiar, el de los medios de comunicación, etc.) o los de las personas de su entorno inmediato especialmente relevantes para él (sus otros significativos). Asumimos por tanto una visión de la identidad cercana a la que se origina en la tradición iniciada por MEAD (1993 [1934]) para quien la definición del yo hunde sus raíces precisamente en la interacción social, pues es la comunicación simbólica la que permite a la persona observarse a sí misma desde fuera, tomándose a sí misma como objeto y participando así de la posición de los otros desde su propia posición (GONZÁLEZ 2010). Esta identidad construida discursivamente es un producto situado que se caracteriza por su apertura a continuas redefiniciones (HERMANS 2001) entre las cuales podemos destacar aquellas que ocurren durante los procesos de toma de decisiones vocacionales. [18]

Algunos autores reconocen la importancia de las narrativas autobiográficas como marcos para procesos de deliberación (ELLIS 2014) y de evaluación y valoración de los propios cambios vitales o de momentos de transición vital (HALLQVIST & HYDÉN 2013) en ese sentido, la elección vocacional podría entenderse también como un momento de transición y de re-definición del propio proyecto vital adolescente. Implica elegir qué camino seguir, si continuar los estudios, intentar incorporarse inmediatamente al mundo laboral, intentar un camino propio o seguir con las actividades productivas familiares, etc. Es, sin duda, un momento que implica deliberación y puesta en valor de la propia trayectoria para, desde allí, elaborar una serie de alternativas vitales a futuro. [19]

En resumen, planteamos que las narraciones autobiográficas pueden funcionar como herramientas para organizar y describir las propias experiencias dotándolas de sentido y facilitando así la elaboración de diferentes alternativas

para la orientación dentro de un proyecto vital. Coincidimos en este sentido con ROSA (2000) cuando afirma que "la preparación del futuro, la capacidad de planificación, la voluntad misma [...] sólo son posibles como habilidades individuales a través de la utilización de artefactos culturales que ordenan el flujo temporal y ayudan a estabilizarlo en nuestra experiencia fenoménica" (p.42). [20]

4. Metodología

4.1 Objetivos

Este estudio conjuga la indagación analítica y la intervención práctica en el seno de la educación formal y en torno a prácticas relacionadas con la orientación académica y profesional. En este contexto nos planteamos dos objetivos:

1. *Analizar los elementos narrativos de los discursos producidos por los participantes atendiendo al papel que éstos juegan en la construcción de su identidad y en la generación de significados asociados a la tarea de tomar decisiones académicas.*

Se trata de reconocer las formas que adoptan estas construcciones narrativas atendiendo a su capacidad para generar un marco desde el que interpretar eventos pasados y presentes y generar alternativas futuras. Indagamos sobre la forma como los eventos biográficos de los participantes son articulados en el discurso a través de una trama que asume funciones estratégicas o argumentativas en relación con los intereses e intenciones presentes del narrador que la produce. Nos parece que una buena forma de alcanzar este objetivo es el análisis detallado de casos particulares, por lo que presentamos un estudio de caso múltiple con siete participantes.

2. *Describir y explorar algunas prácticas de intervención útiles para la orientación vocacional que parten del uso de narrativas (storytelling) y de la idea socio-cultural de re-mediación por artefactos.*

Partimos de la elaboración explícita de artefactos simbólicos capaces de resumir la información biográfica y, a través de ellos y mediante un proceso dialógico con el orientador que asume los postulados del enfoque socio-cultural y la terapia narrativa, tratamos de generar una intervención orientadora que nos permita situar el problema en los términos del orientado y a la vez dotarlo de herramientas para manejar la complejidad y flexibilidad de los contextos e identidades propios de las actuales sociedades posmodernas. [21]

4.2 Participantes

Los participantes en este estudio fueron los siete alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) que participan en el programa de diversificación curricular¹. Se trata de un grupo más o menos homogéneo, pues todos presentan necesidades educativas de tipo compensatorio por pertenecer a situaciones socio-familiares desfavorecidas. Además, dos de ellos (hermanos mellizos) están diagnosticados de un trastorno del lenguaje expresivo y comprensivo. En la tabla 1 presentamos los participantes junto a algunas características relevantes: edad, trayectoria educativa y situación laboral y educativa de los progenitores (para respetar la confidencialidad de los participantes utilizamos seudónimos).

Participante	Edad	Nº cursos repetidos	Medio de vida familiar
Carlos ²	18	3	Agricultura (en paro) / Hostelería (en paro)
Sebastián	18	3	Agricultura (en paro) / Hostelería (en paro)
Hassan ³	18	2	Agricultura / Ama de casa
Ramón	16	1	Agricultura / Agricultura
Melania	18	2	Agricultura / Agricultura
Luis	17	2	Transporte / Agricultura
Javier	17	2	Agricultura / Agricultura

Tabla 1: Participantes en el estudio [22]

El centro donde se realizó el estudio es un instituto de educación secundaria de un tamaño medio (unos 300 alumnos/as) situado en una zona rural del interior de Andalucía. Todos los participantes residen en dicha localidad o en alguna de las pequeñas aldeas y cortijos que la rodean. El entrevistador – uno de los autores de este estudio – trabaja como orientador escolar en dicho centro educativo, por lo que se trata de un actor natural en el escenario de la investigación. [23]

1 El programa de diversificación curricular es una medida de atención a la diversidad propuesta en el sistema educativo español para los dos últimos cursos de la E.S.O. Implica la agrupación de algunas asignaturas en torno a dos ámbitos formativos generales (ámbito socio-lingüístico y ámbito científico-tecnológico) que son impartidos en un grupo reducido de alumnos. La orientación escolar es un elemento clave en este programa hasta el punto de incluir en el horario semanal una hora de "tutoría específica" con el orientador.

2 Carlos y Sebastián son hermanos gemelos. Ambos presentan necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del lenguaje expresivo y comprensivo.

3 Hassan es de nacionalidad marroquí y llegó con seis años de edad a España.

5. Diseño

El estudio se ha llevado a cabo en tres fases que forman parte de un mismo proceso de investigación, análisis y re-mediación para la toma de decisiones vocacionales. [24]

Este diseño se inspira en las nociones de mediación, re-mediación y reflexividad tomadas de las tradiciones de investigación socio-culturales. WERTSCH (2007) ha distinguido dos tipos de mediación en los escritos de VYGOTSKY: una mediación implícita por la que el lenguaje y la comunicación social intervienen mediando en nuestra relación con el mundo, y una mediación explícita que aparece en sus escritos más terapéuticos. Esta última ocurre a través de artefactos simbólicos intencionalmente introducidos con el fin de organizar la conducta. Por ejemplo, HOLLAND y LACHICOTTE (2007) han descrito cómo este tipo de mediación ocurre en las comunidades de Alcohólicos Anónimos cuando utilizan fichas de póker para premiar los períodos de abstinencia. Las fichas se convierten en artefactos mediadores externos con un alto valor simbólico y afectivo dentro de la cultura grupal y personal de los alcohólicos en recuperación. [25]

Algunos de esos artefactos mediadores se convierten en signos de la propia actuación (GILLESPIE & ZITTOUN 2010; ROSA 2007) y por ello pueden transformar el modo de percibirse a sí mismo, es decir, participar en la construcción de la propia identidad (GONZALEZ 2010, 2014) Estas actuaciones re-mediadas pueden desencadenar además procesos de auto-reflexión y de reflexividad que, de modo recursivo, van construyendo nuevos sentidos para las propias actuaciones y el propio "yo" (GONZALEZ & ROSA 2014; ROSA & GONZALEZ 2012, 2013). [26]

El diseño incluyó tres fases: 1. Producción de significados mediante una entrevista narrativa y la toma de fotografías por parte de los estudiantes; 2. Análisis narrativo de contenido centrado en los discursos auto-biográficos de la entrevista semi-estructurada y la entrevista con fotografías; 3. re-mediación para la toma de decisiones vocacionales. [27]

5.1 Fase 1: La producción de significados autobiográficos (narrativas y fotografías)

Esta fase se centró en la exploración de significados personales vinculados a la vida escolar mediante dos técnicas básicas de exploración auto-biográfica: la entrevista semi-estructurada para la producción de narrativas y la realización de fotografías. [28]

Con respecto a la entrevista semiestructurada, se trataba de un encuentro de aproximadamente una hora en la que partíamos de un guion cuyo fin era indagar sobre distintos ámbitos de la vida del entrevistado (ámbito escolar, familiar, social y laboral). El guion era seguido de una manera flexible, permitiendo cualquier digresión e intentando profundizar en aquellos aspectos que los participantes

proponían. Concebimos la entrevista como un encuentro dirigido "hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (TAYLOR & BOGDAN 1994 [1984], p.101). Se trataba por tanto de explorar de modo conjunto algunas experiencias pasadas y presentes destacadas de la vida de los participantes y de ese modo conocer las definiciones subjetivas que ellos aplican a dichas experiencias, articuladas alrededor de pequeñas narraciones, explicitación de anécdotas, ejemplos, etc. [29]

El uso de fotografías, por su parte, se producía en torno a una segunda entrevista que había sido preparada con anterioridad solicitando a los alumnos que tomaran ellos mismos fotografías capaces de representar algún aspecto de su vida como estudiantes y sus expectativas futuras. [30]

La utilización de fotografías para explorar significados sociales y personales se ha mostrado como una técnica fructífera en la investigación social (HARPER 2002) y educativa (LÓPEZ CRUZ, VALDIVIA BARROS & FERNÁNDEZ DROGUETT 2016; LUTTRELL 2010). La mera inclusión de fotografías en una entrevista de investigación genera un tipo de información diferente que depende de las características de esta particular forma de representación. Como ha indicado GONZÁLEZ (2011), la relación entre palabra e imagen es bidireccional: la palabra influye en el modo como vemos las imágenes del mismo modo que las imágenes completan o dirigen el sentido del discurso. [31]

Al desarrollarse dentro del centro educativo y en horario escolar, la práctica generadora del corpus de datos resulta ser una situación comunicativa naturalizada y anclada en un marco institucional determinado. Se trata de un encuentro donde ambos, entrevistador y entrevistado, construyen el discurso que tomaremos como objeto de investigación. Aunque nuestro interés está en las perspectivas de los participantes, no debemos obviar que "a través de sus preguntas, asentimientos y silencios, el entrevistador es un co-productor de la narración" (KVALE 2011 [2007], p.103). En este caso, además, la actividad de los participantes está enmarcada en una relación tutorial y forma parte de un proceso de orientación vocacional, lo que sin duda condiciona el tipo de intercambios y de significados que pueden circular en estos encuentros. [32]

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas numerando cada intervención para facilitar el manejo de este material. En las citas que hagamos a los datos en este trabajo, se indicará un código que hace referencia a dicha transcripción: el código está formado por la inicial del participante y el número de intervención (en el caso de la entrevista mediada por fotografía, la inicial irá seguida de las letras FT). [33]

5.2 Fase 2: Análisis narrativo (líneas de tiempo y esquemas de tramas)

En la segunda fase del estudio se realizó el análisis de los textos surgidos en las entrevistas autobiográficas y en las entrevistas centradas en las fotografías. Para ello se adoptó una metodología que permitiera al mismo tiempo analizar, esquematizar y representar los componentes narrativos de los textos autobiográficos y de los significados vinculados a las fotografías. De ese modo se elaboraron, para cada estudiante, dos representaciones: una línea de tiempo y un esquema de trama. [34]

El uso de esta metodología de análisis es frecuente en las ciencias sociales y de la salud, especialmente en trabajos que combinan, como en nuestro caso, elementos de investigación y de intervención (ADRIANSEN 2012; BERENDS 2011; PATTERSON, MARKEY & SOMERS 2012). A su vez, esta metodología es similar a las trayectorias vitales elaboradas por Sato para representar de modo esquemático los aspectos temporales, los puntos de bifurcación y la equifinalidad de historias de vida (SATO, YASUDA, KANZAKI & VALSINER 2014; SATO et al. 2007). [35]

Líneas de tiempo: son un recurso visual útil para el análisis y la representación de la información narrativa que los estudiantes aportaron en las entrevistas. Para construir las líneas de tiempo (ver figura 1) se categorizaron indicadores de aspectos estructurales de las narrativas (ROSA, GONZÁLEZ & BARBATO 2009): eventos, direccionalidad e indicadores valorativos. [36]

Así, en primer término se identificaron los eventos que iban apareciendo en el texto ordenándolos temporalmente. El análisis detallado de las historias nos permitió diferenciar entre eventos que suponen un giro narrativo (aquellos que suponen un cambio en la dirección de la narración) y otros eventos que ocurren en la historia sin alterar su dirección. Los primeros, que son representados en las líneas de tiempo mediante círculos, conforman el esqueleto de la trama narrativa; los segundos se representan en forma de flechas a lo largo de la línea de tiempo.

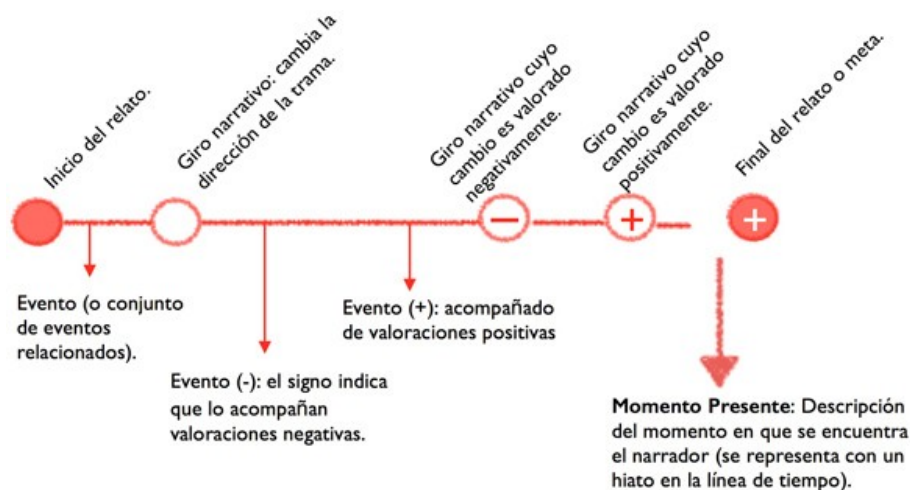


Figura 1: Diseño de línea de tiempo [37]

Entre los eventos que conforman la estructura de la trama resulta especialmente relevante identificar aquellos que abren y cierran la narración, pues nos permitirán definir el sentido de la trama y, por tanto, el significado particular que cada evento narrado tiene dentro del relato. El punto de partida suele definir el espacio de la narración (puede ser meramente cronológico, o presentar un problema determinado). El final marca la direccionalidad del relato y tiene un peso central en la significación del resto de los eventos, pues en cierto modo este final de la historia actúa como un polo de atracción de todos los demás elementos (RICOEUR 2009a [1980]). [38]

Por último se identificó en las transcripciones el uso de indicadores valorativos asociados a cada evento, reflejando esta información en las líneas de tiempo mediante el uso de los signos + y - (los eventos sin signo no incluyen marcadores verbales claramente positivos o negativos). [39]

Las líneas de tiempo se construyeron dibujando una línea horizontal en el centro de un papel y sobre ella se fueron situando los eventos ordenados cronológicamente. Esta construcción no suele resultar sencilla, sino que implica cambios, reformulaciones y negociaciones. Entre sus ventajas está el hecho de que facilitan la gestión de los datos ofreciendo una organización de la información narrativa concisa y fácil de interpretar. Además, permite la comparación de las trayectorias de distintos participantes (PATTERSON et al. 2012), y puede resultar especialmente útil para situar un problema específico en el contexto de otros eventos (GRAMLING & CARR 2004). En cuanto a los inconvenientes, las líneas de tiempo tienden a sobre-simplificar las historias vitales a la vez que imponen una lectura artificiosamente lineal de los recuerdos biográficos. Estos problemas no lo son tanto si entendemos que no se trata de dar cuenta de toda una vida, sino de construir un instrumento capaz de mediar en la tarea de desenmarañar los propios datos biográficos y utilizarlos en el presente. [40]

Por otra parte, las trayectorias vitales representadas en la línea de tiempo no son entidades estáticas. Muy al contrario, se trata de construcciones situadas que dependen de los objetivos y del contexto en que se realizan y que ofrecen una instantánea de la identidad narrativa, no una representación duradera de la misma. Como indica ADRIANSEN (2012), a partir del trabajo con las líneas de tiempo los entrevistados podrían desarrollar nuevos futuros desde los cuales considerar de modo diferente su interpretación de su vida pasada, pero eso no debe entenderse como un problema de validez de esta técnica, sino de una condición esencial de la misma. [41]

Un primer esbozo de la línea de tiempo se realizó tras la primera entrevista, de modo que la segunda entrevista (basada en fotografías) permitió el afinamiento y enriquecimiento de esos primeros borradores. Además de incluir algunos nuevos eventos, el discurso en torno a las fotografías (y las fotografías mismas) ofrecía elementos nuevos que permitía interpretar y confrontar lo expresado hasta ese momento, especialmente en relación con aquellos significados vinculados a su vida actual y sus proyectos de futuro. [42]

Esquemas de tramas: esta segunda representación supone una abstracción de la línea de tiempo atendiendo a los giros de la trama y la dimensión valorativa. Para RICOEUR (2009a [1980]), en toda narrativa hay dos dimensiones: una cronológica que expone los acontecimientos, y una configurativa que permite ligarlos en "totalidades significativas" generadoras de significado. Esta última dimensión es la de la trama. Si la línea de tiempo pone el énfasis en la dimensión cronológica, el esquema de trama trata de hacer más accesible la dimensión configurativa. [43]

Los modos en que las personas describen y narran sus experiencias pasadas, presentes y futuras se encuentran mediados por una serie de formas narrativas construidas históricamente y culturalmente. GERGEN (2010 [1991]) ha propuesto que en la cultura occidental los relatos se construyen en torno a sucesos que siguen diferentes direcciones valorativas. Por lo tanto, en el nivel más rudimentario podrían identificarse tres formas básicas de narrativa (GERGEN & GERGEN 1983): estable (cuando los eventos se suceden sin que ocurran cambios evaluativos), progresiva (cuando la dimensión evaluativa cambia a mejor) o regresiva (cuando la dimensión evaluativa cambia a peor). Desde el punto de vista teórico estas tres formas rudimentarias pueden combinarse produciendo infinitas variaciones, pero en la realidad la cultura tiende a fomentar tan sólo un repertorio determinado de ellas (historias de superación, de fracaso, de felicidad a partir de un logro, etc.). Estos tipos son los que pretendemos representar a través de nuestros esquemas de trama (ver figura 2), que se realizaron dibujando una línea que avanza a lo largo del tiempo (eje horizontal) y que asciende o desciende en la dimensión valorativa (eje vertical).

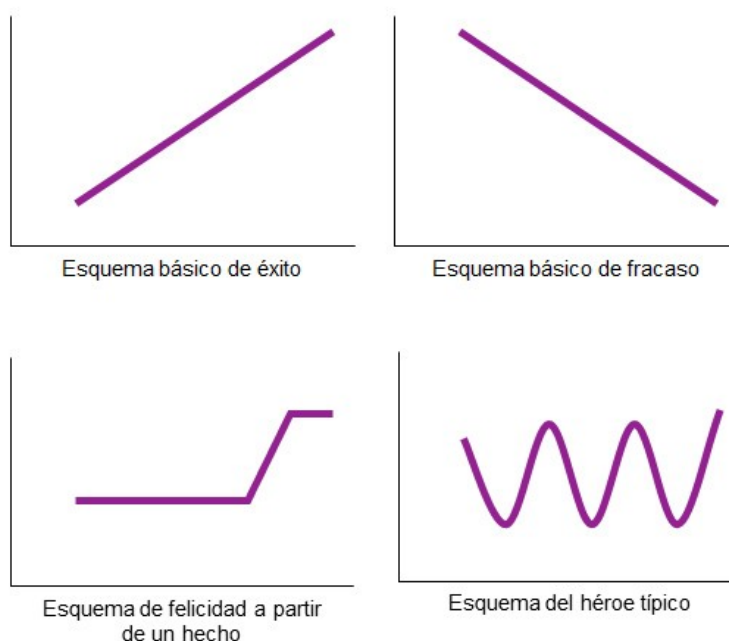


Figura 2: Ejemplos de esquemas de tramas (adaptado de GERGEN 2010 [1991], pp.224-228) [44]

Desde nuestra perspectiva, el uso de estas dos estrategias de análisis aporta claridad y organización a los datos biográficos surgidos de las entrevistas, y en ese sentido ayuda a situar los elementos biográficos centrales en la trayectoria vital de cada estudiante de cara al proceso de toma de decisiones vocacionales. Como se ha podido apreciar, el empleo de esta metodología de análisis tiene como ventaja elaborar una serie de representaciones visuales de la información narrativa que permiten, por un lado, la comparación de las trayectorias individuales y por otro, el trabajo reflexivo conjunto del investigador y del entrevistado. Las representaciones elaboradas en esta fase son, al mismo tiempo, una "instantánea" que surge de las narraciones y un borrador sobre el cual seguir reflexionando con el estudiante, invitándolo a revisar esas representaciones de modo que pueda generar nuevos significados sobre su trayectoria vital y escolar y sobre las posibilidades de futuro. Sobre este proceso se centra la tercera fase de nuestro trabajo. [45]

5.3 Fase 3: Re-mediación para la toma de decisiones vocacionales

La tercera fase de nuestro trabajo introduce una serie de novedades respecto a las fases anteriores más vinculadas a la producción y al análisis de significados autobiográficos de cada uno de los estudiantes. En ella creamos un dispositivo que se encuentra a medio camino entre procesos de investigación y procesos de intervención psico-educativa, y cuyo objetivo era ofrecer al estudiante un espacio de reflexión sobre los elementos autobiográficos que habían ido surgiendo en las fases anteriores y sobre su proceso de toma de decisión vocacional. [46]

Ya hemos mencionado que nuestro trabajo se enmarca en un proceso de orientación escolar para la toma de decisiones vocacionales centrado, en nuestro caso, en el interés por ofrecer un contexto de elaboración y re-elaboración personal mediante la elaboración de narrativas y la producción de fotografías. Desde nuestro punto de vista, los procesos de orientación escolar toman mayor sentido si se vinculan con la propia subjetividad, con el recorrido biográfico de los estudiantes elaborados en "primera persona". En ese sentido, la presentación del material y el diálogo entre el investigador y el estudiante estuvieron guiados por una combinación de elementos de la psicología cultural y de la terapia narrativa. [47]

El material utilizado fue una ficha individual integrada por la línea de tiempo, el esquema de trama y la (o las) fotografías de cada estudiante. Esta ficha era un verdadero borrador sobre el cual tanto el entrevistador como el entrevistado podían realizar anotaciones o tachaduras durante el desarrollo de la entrevista. Las líneas de tiempo, los esquemas de tramas y los diálogos sobre las fotos actúan como parte de un dispositivo re-mediador para la propia reflexión identitaria y para el despliegue de opciones vitales futuras en el plano personal, académico, familiar, etc. En ese sentido, esos materiales se transforman en signos (GILLESPIE & ZITTOUN 2010) sobre los cuales elaborar reflexivamente nuevos significados sobre el propio recorrido vital, sobre los anhelos y las expectativas futuras y sobre las propias elecciones vocacionales. [48]

Las intervenciones del entrevistador se inspiraron en aspectos propios de la terapia narrativa (PAYNE 2012), si bien son libremente adaptados a nuestros intereses y objetivos. Las intervenciones buscaron provocar una reflexión sobre la propia trayectoria vital "que no es sólo una interpretación para uno mismo, es también una comunicación con alguien más" (ROSA et al. 2009, p.238). De este modo el estudiante es capaz de observar su propia trayectoria con cierta distancia, facilitándose así una orientación estratégica hacia la misma. También se motivó a los participantes a poner un nombre o un título a su propio esquema de trama, nombrándolo en algunos casos como "una historia de superación", "una historia de madurez", etc. A lo largo de todas estas intervenciones se privilegió siempre la perspectiva de los estudiantes sobre sus propias producciones evitando sobre-interpretaciones por parte del investigador. En esta fase la duración de los encuentros fue muy variable ya que se fue adecuando a las necesidades de los participantes y a su necesidad de continuar con el proceso de orientación. [49]

6. Resultados

La exposición de resultados se organizará en torno a dos núcleos de interés. En primer lugar se presentan los resultados del análisis de las narrativas y las fotografías autobiográficas, mostrando en cada caso los recorridos individuales de cada uno de los estudiantes. Posteriormente presentaremos los resultados analíticos de la fase de re-mediación en la que se han identificado algunas estrategias comunes involucradas en el proceso de toma de decisiones vocacionales. [50]

6.1 La elaboración narrativa y fotográfica de la propia historia

Se describen aquí sucintamente las narraciones de los siete participantes para después ofrecer algunos de los hallazgos más relevantes de la confrontación de estas historias. [51]

6.1.1 Carlos

En el relato de Carlos se da una delimitación temporal muy clara: la historia comienza describiendo una situación problemática inicial (su trastorno del lenguaje, que es identificado muy temprano y lo acompañará siempre) y culmina con una meta muy definida (ser mecánico de automóviles). La imagen que Carlos propone para describirse a sí mismo es de hecho el mango de un destornillador, que representa "el futuro que quiero trabajar ... mecánica" (C-FT 54)⁴. Hemos identificado como giros narrativos la entrada en el instituto, la separación de sus padres y el logro del título de secundaria, todos ellos con

4 Como se ha descrito, el corpus de datos supone la transcripción de dos entrevistas para cada participante, siendo la segunda de ellas mediada por el uso de fotografías. En dichas transcripciones se numeraron todas las intervenciones ocurridas en el discurso. Cada cita del corpus en este trabajo incluye un código de referencia que está formado por la inicial del participante (seguida de FT en el caso de la entrevista mediada por fotografía) y el número de intervención. Por ejemplo, (C-FT 54) hace referencia a la intervención 54ª de la entrevista mediada por fotografía del participante Carlos.

consecuencias positivas. Por tanto, se trata de un relato sostenido sobre un inicio problemático, un final ansiado, y tres giros narrativos que suponen la superación de dificultades: la situación inicial presenta a un chico con problemas de lenguaje que marcha mal en los estudios y vive en un contexto familiar conflictivo. El primer giro supone una mejoría de la situación escolar al entrar en el instituto: "Y después me vine aquí. Aquí estoy mejor que en el colegio. Me gusta" (C32). El segundo giro refleja el fin de los conflictos familiares y una vida más normalizada: "... estaba ya harta mi madre, y se separó así. Y yo también estaba harto" (C174); "Sí, ahora estamos más tranquilos y todo" (C272). El tercer giro – la obtención del título de secundaria – supone la posibilidad de materializar su sueño de estudiar un ciclo formativo de mecánica de automóviles. Hemos descrito su relato como una historia de superación, y él lo expresa así cuando se trata el tema de la dirección que va tomando su vida: "Yo a mejor, yo siempre estoy mejor" (C566).

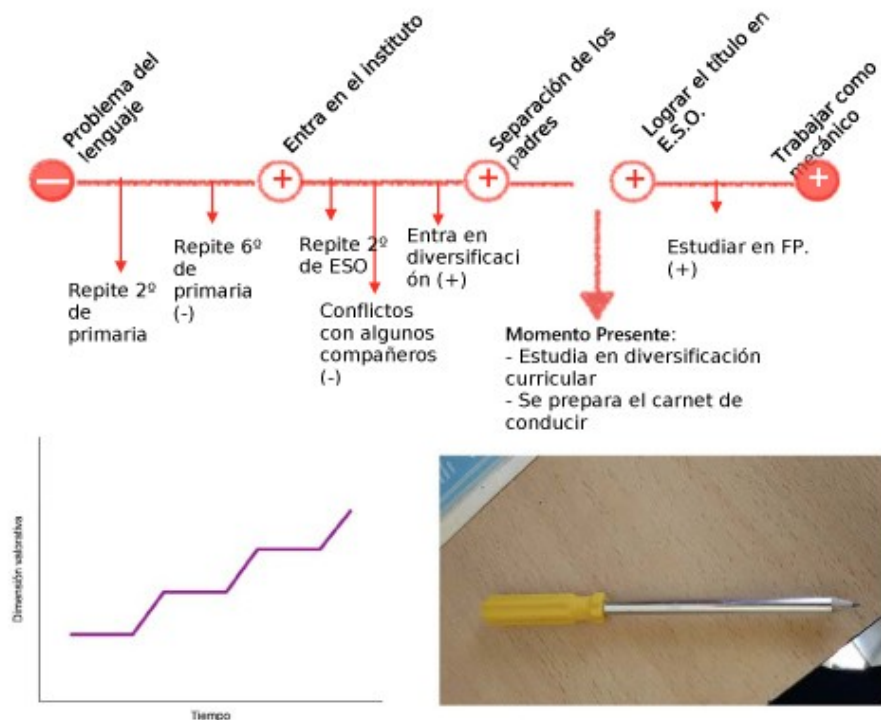


Figura 3: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografía del participante Carlos [52]

6.1.2 Sebastián

Si bien es cierto que los eventos académicos marcan el tiempo del relato, en la historia de Sebastián parecen ser solo marcas temporales donde insertar otros elementos con más sentido personal: su situación familiar, su trato con profesores y compañeros, el gusto por actividades manuales frente a las académicas. Estos elementos aparecen en un discurso que no se ajusta demasiado bien al esquema narrativo, y es así porque en el mismo no apreciamos una direccionalidad clara: su historia no avanza, sólo cambia. Aunque se presenta un final definido "quiero sacar los estudios" (S308); "trabajar

con máquinas y soldar y todo eso" (S384), los acontecimientos no se narran como un acercamiento progresivo hacia ese fin. Más bien ocurren una serie de situaciones (positivas y negativas) que son seguidas sin más por el final de la historia. Si su hermano gemelo nos contaba una historia de superación de dificultades guiada por una meta laboral, Sebastián describe más bien la historia de su integración social y personal en los distintos contextos sociales en que se desenvuelve. En este sentido, las fotografías que presenta son muy ilustrativas, pues hacen referencia a dos contextos en los que se siente especialmente a gusto: el taller de su tío y una imagen procesional de las celebraciones de la Semana Santa en su pueblo. [53]

La primera es una foto del taller de carpintería de su tío: "Aluminio ..., todo eso, hierro, cristales, eso me gusta a mí" (S200). De la segunda dice: "Me gusta la semana santa [...] Porque la he vivido así de chico. Recién nacer, en 1997, empecé ya a salir, hasta ahora" (S526-528). Su implicación en las actividades de la semana santa está sobre todo ligada a la banda de música, un grupo que son "como una piña, nos ayudamos cada uno" (S244). La adaptación y seguridad que muestra en estos dos contextos contrasta con la descripción que hace del contexto educativo, donde su integración resulta más problemática (conflictos con compañeros, dificultades en los estudios y expresiones de baja agencia académica). Como vemos en la línea de tiempo y en el esquema de la trama, sólo se ha identificado un giro narrativo (la separación de los padres). Este evento supone una mejoría, pues su vida es a partir de aquí más segura y tranquila: "Ya estamos más tranquilos, ya estamos tres. Ninguno bebe" (S102).

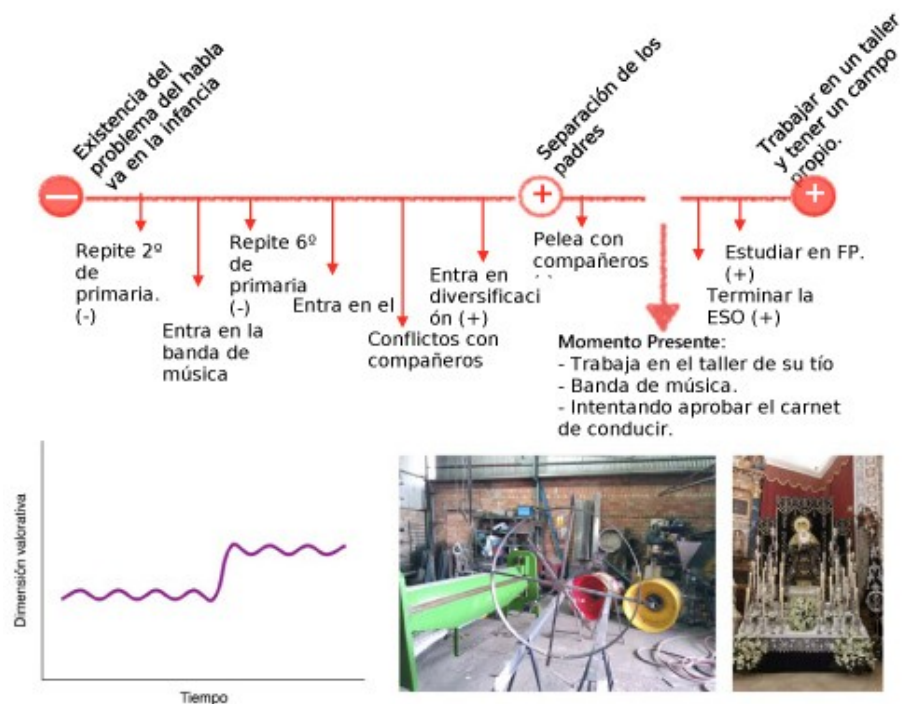


Figura 4: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografías del participante Sebastián [54]

6.1.3 Hassan

Hassan comienza narrando su llegada a España desde Marruecos con 7 años y su vida como estudiante (malo) hasta la edad de 16 años. Luego la historia se complica con una serie de giros narrativos que adquieren sentido a partir de su actual objetivo de lograr el título de educación secundaria: a los 16 decide abandonar los estudios y dedicarse a trabajar en el campo, pero la experiencia como trabajador le hace volver a las aulas. Se trata por tanto de una historia de maduración a través de una experiencia reveladora: "... el campo me ha ayudado al estudio. Me ha ayudado a estudiar. [...] Porque estuve trabajando y ... me gusta más estudiar. He pensado cambiar mi vida" (H-FT 8-12). [55]

Hassan describe una vida centrada en tres ámbitos: la escuela, la familia (muy ligada al trabajo agrícola), y el deporte. Las fotografías que Hassan utiliza para describirse son dos imágenes de sí mismo: una trabajando en el campo y otra practicando atletismo. Respecto a esta última, dice: "representa que ahí es donde yo disfruto" (H-FT26); en cuanto a la otra imagen, la elige "porque tenemos un huerto y lo estamos trabajando y eso, y me gusta también el campo" (H-FT32).

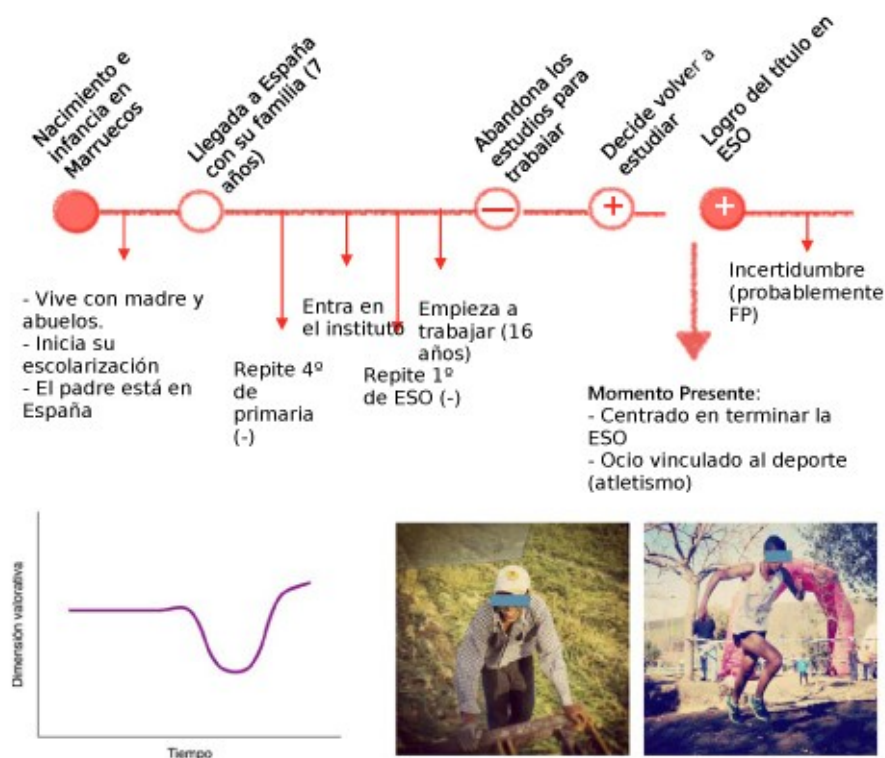


Figura 5: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografías del participante Hassan [56]

6.1.4 Ramón

La historia de Ramón sigue un tipo de trama parecido a la que hemos visto en el caso de Hassan, aunque los contenidos y significados son muy diferentes. Se trata de algo así como el relato de un "mal estudiante" que finalmente asume la necesidad de cambiar su actitud. Aunque nos habla de su etapa infantil en el colegio, la verdadera acción se inicia cuando entra en el instituto: "aquí llegué y me descentré mucho" (R272). Se trata de un entorno al que no consigue adaptarse en un principio y donde nuestro narrador protagonizará diversos incidentes marcados por la negativa a ajustarse al papel de "buen estudiante". El tono con que se narran estos incidentes es a la vez reprobatorio (desde la moralidad propia de alguien que ya ha cambiado) y divertido (su propio yo del pasado le resulta gracioso). La entrada en diversificación supone un giro narrativo en el que este personaje, influido por su familia y por la reflexión personal, decide cambiar y se compromete con la empresa de acabar exitosamente la educación básica. El final de la etapa obligatoria supone el final de la historia (el relato se dirige hacia ese objetivo), pero está marcado por las dudas respecto a lo que sucederá después.

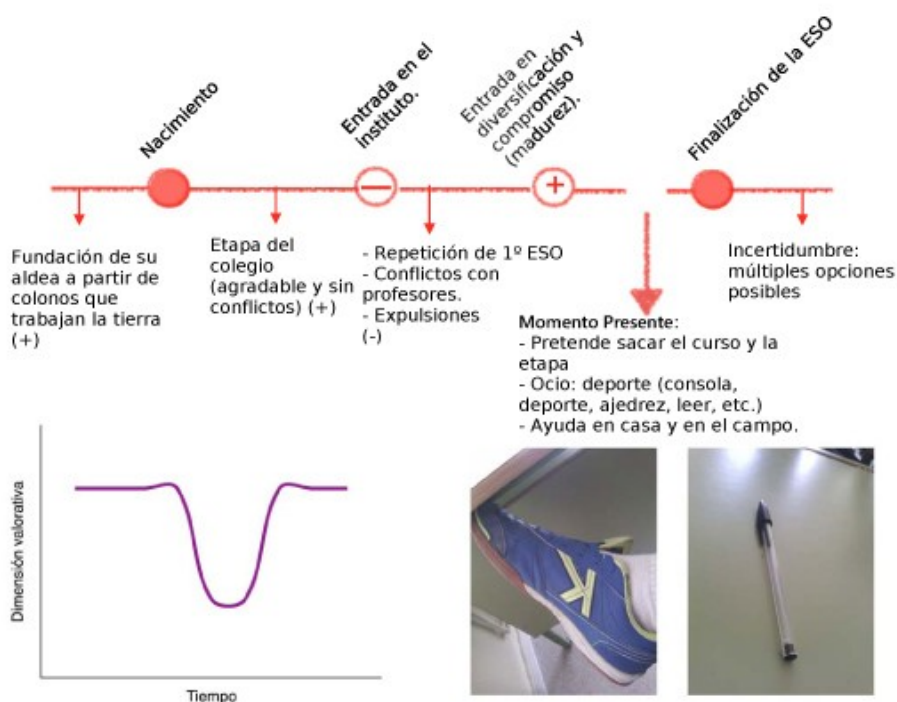


Figura 6: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografías del participante Ramón [57]

6.1.5 *Melania*

En el relato de Melania se han propuesto un único giro narrativo: la obtención del título de la ESO. Su discurso está plagado de eventos, pero éstos no suponen un giro en la trama. Por ejemplo, la repetición de sexto de primaria y primero de ESO (tres cursos consecutivos de malos resultados) se describen como un escollo sin demasiada importancia: "... lo que pasa es que tuve un año ahí más ..., más malito, pero bien, yo siempre he estudiado un montón" (M22). La historia de Melania es en principio el relato de alguien que ha sido capaz de acabar la secundaria, de "haber llegado hasta aquí, que me ha costado trabajo pero he llegado" (M262). Sin embargo éste objetivo es más bien un falso final, pues su relato continúa primero en un futuro cercano (como estudiante de formación profesional) y finalmente con la meta de una vida adulta laboralmente exitosa. [58]

En esta historia tiene un papel muy relevante sus relaciones de amistad más cercana (en su discurso es recurrente la idea de cuidado mutuo, y sus acciones futuras están muy ligadas a las de su grupo de amigas). En este sentido, la fotografía que presenta resulta muy ilustrativa y permite dotar de sentido muchas de sus expresiones verbales. Se trata de la fotografía de su estuche escolar. Por un lado, el estuche nos ofrece una imagen de sí misma como estudiante: "Es un estuche que llevo con él desde que entré en el instituto [...] y me tendrá que durar ya hasta que terminen los estudios" (M-FT12-14). Por otro, en ese objeto están también representados sus vínculos de amistad: en la cremallera del estuche hay atado un número once "porque las que nos juntamos en la pandilla somos once personas, once muchachas" (M-FT60), y un clip con forma de corazón que es el regalo de "una amiga que no estaba ahí en eso de las once personas" (M-FT66). En definitiva, la historia de Melania parece seguir más bien la forma de un desarrollo continuo hacia un fin (una vida adulta estable y segura), al cual se accede mediante un fin intermedio que es la obtención del título de la ESO. Aunque la trama es continua y ascendente, la obtención del título abre la historia a un escenario nuevo y más atractivo.

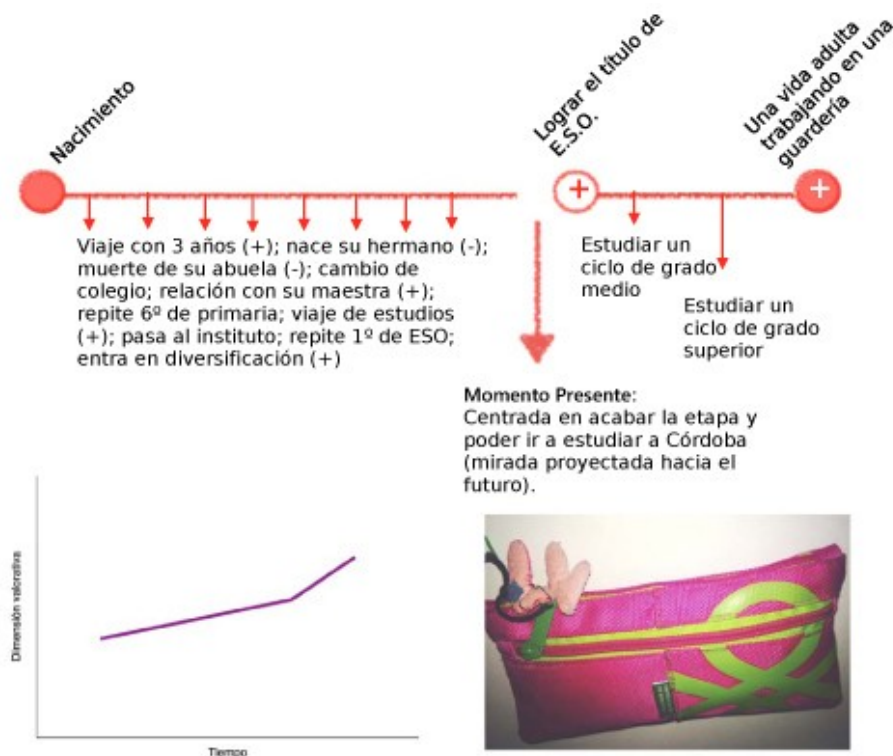


Figura 7: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografía de la participante Melania [59]

6.1.6 Luis

En la reconstrucción del relato de Luis hemos señalado dos giros narrativos además del inicio y el final. Ambos representan situaciones negativas, pero a los dos les sigue un periodo de recuperación o mejora que termina dando lugar a una trama en forma de sierra o altibajos, como él mismo describe: "Algo más o menos ... con picos, [...] que ha sido, primero, segundo, tercero y cuarto baja, luego quinto subes, la repetición y todo eso, luego entro aquí y bajo, y luego ya ... (gesto ascendente con la mano)" (L546). [60]

El primer giro narrativo tiene que ver con un enfrentamiento con su profesor de 4º de primaria, lo que le lleva a mostrar rechazo hacia los estudios. Luego mejorará su rendimiento hasta entrar en el instituto, donde una mala adaptación genera el segundo giro narrativo. La mejoría posterior llega hasta su situación actual, que está dominada por la inminente finalización de la etapa y la consiguiente toma de decisiones, vivida en su caso con ansiedad e indecisión. La descripción que hace de sí mismo a partir de las fotografías parece ser más una evasión del contexto educativo que una identificación con él, pues se trata de contextos ajenos al mismo (la tranquilidad del bosque y la alegría de un festival de música techno). [61]

Llama la atención cómo el posicionamiento de Luis en los momentos de ascenso y descenso refleja una adscripción alternativa al papel de buen o mal estudiante.

Por ejemplo, en torno al primer giro narrativo nos dice: "Buá, era un perro, pues como todos. Luego ya ... En cuarto es donde más empeoré" (L90). Y en relación con sus inicios en el instituto indica: "... cuando entré la primera vez aquí [...] era malísimo estudiando y todo eso. No aprendía nada" (L100). Pero en la descripción de las fases que siguen a los giros hará justo lo contrario, auto-adjudicándose el papel de buen estudiante: "Repetí y luego empecé a sacarlo todo bien" (L76). "Y [el profesor] explicaba bien. Bueno, más bien se lo explicaba yo, porque le estaba contestando yo todo el rato" (L296).

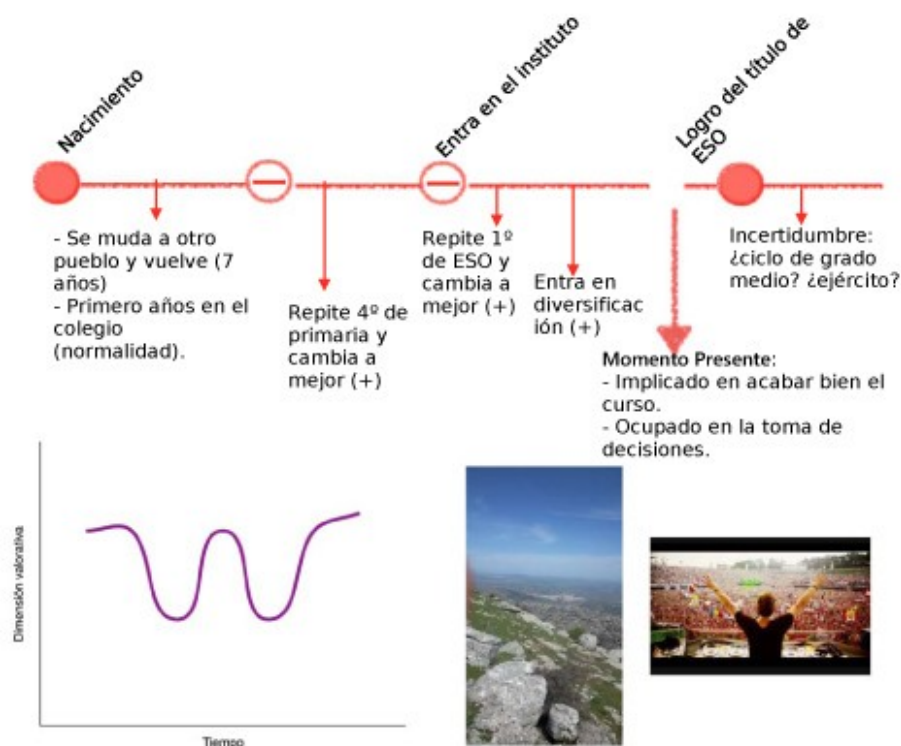


Figura 8: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografías del participante Luis [62]

6.1.7 Javier

Describimos esta historia como un relato trágico donde un incidente inicial marca inexorablemente el destino del protagonista: un niño con un desarrollo normal en el colegio conoce en segundo curso (siete u ocho años) a otro chico que resulta ser una mala influencia. Este momento es clave para él, y aparece en distintos momentos de la entrevista como el punto de inflexión que derivará en su forma de ser actual (J39-40):

"E: En primaria te iba bien.

J: Sí, hasta que llegué a segundo, me junté con un amigo mío y ya, todo peor." [63]

La influencia de este amigo en su desarrollo es directa, y la valoración de ese desarrollo es siempre negativa: "Ahí ya, eso fue un caos ya, no sé, porque me junté con él y me maleé [...] desde ahí ya dejé de estudiar y todo" (J50-54). A

partir de este momento su vida como estudiante parece seguir un destino negativo e inevitable que, no obstante, no afecta a otros contextos: "En la calle soy buena persona, me llevo bien con todo el mundo, nunca he tenido ninguna pelea ni nada. Y estudiar no estudio porque, yo qué sé, porque soy un perro, un vago, que no hay otra" (J274). De hecho, la fotografía que toma para describirse a sí mismo es una imagen desligada de lo académico y con ninguna relación con sus proyectos formativos. Se trata de un altavoz portátil con el que escucha música cuando está con sus amigos: "Le eché la foto porque eso es lo que me acompaña cada... todos los veranos, a todos lados" (J-FT8); "siempre voy con él" (J-FT20). [64]

En la línea de tiempo de Javier no hemos conseguido identificar un punto final del relato más allá de la percepción de inutilidad o fracaso de su vida académica. Esto implica que las acciones no parecen dirigirse a una meta determinada, sino que más bien se deslizan de un modo necesario (hemos usado el término destino, que en cierto modo parece sustituir en esta historia la función de la meta o fin). Un aspecto llamativo es que la agencialidad del narrador parece someterse a ese sino: es decir, sus acciones resultan vanas porque al final siempre se manifiesta su verdadero destino. Esto lo vemos en dos ocasiones en las que Javier parece poder escapar a su destino: el primero es en el primer curso del instituto, cuando una profesora hacia la que muestra gran estima le hace prometer que estudiará y acabará bien el curso. Este personaje aliado impulsa a nuestro protagonista a burlar brevemente su "destino", pero después volverá a "caer" en la desidia del mal estudiante: "En primero aquí cuando entré me propuse que iba a estudiar, se lo prometí a una maestra y todo eso; y estudié pero ..., como no me aprieten no puedo" (J68). La segunda ocasión es en tercero de ESO, recién incorporado al programa de diversificación curricular. Entrar en el programa supuso cierto compromiso con su familia y profesores, pero de nuevo cae tras el impulso inicial hasta llegar al momento actual en el que "me está yendo regular" (J376).

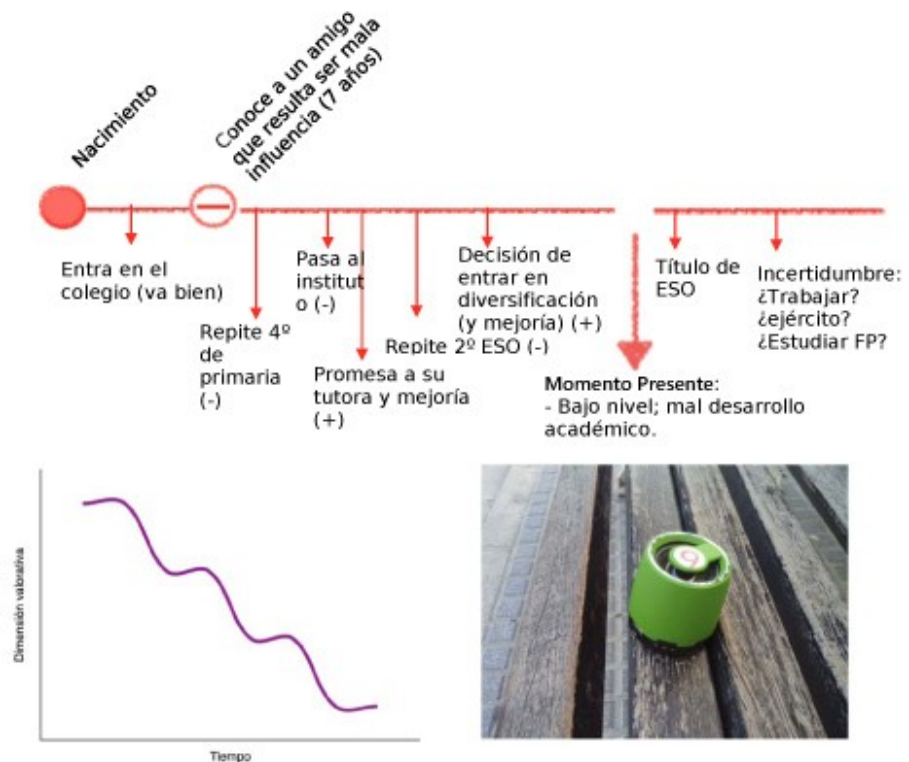


Figura 9: Línea de tiempo, esquema de trama y fotografía del participante Javier [65]

6.1.8 Confrontación de las siete narraciones

Del análisis de estas siete historias podemos extraer algunas observaciones relevantes:

- **Los eventos:** Los eventos van apareciendo en el discurso de los participantes bien como una simple mención a algo que ocurrió o bien en forma de historia corta (anécdota). Al tratarse de una actividad sesgada hacia la vida académica, casi todas las historias tienen un gran número de eventos relacionados con la marcha escolar (pasar al instituto, repetir curso, etc.), seguido de sucesos familiares y hechos vinculados a la relación con compañeros y amigos. En cuanto a los giros narrativos, algunas historias (Sebastián, Melania y Javier) están casi desprovistos de ellos, lo que da lugar a relatos con una estructura más sencilla y plana. En los demás casos se conforman estructuras narrativas sustentadas en dos o tres giros narrativos además del inicio y el final.
- **Direccionalidad:** Como corresponde a una historia autobiográfica, en todos los casos el inicio ocurre en un momento temprano de sus vidas (el nacimiento o la entrada en el colegio). Sólo en los casos de Carlos y Sebastián el inicio plantea un espacio problemático que da sentido al resto de la historia (su trastorno de la comunicación). En cuanto al final, éste será el que marque la direccionalidad del relato. Hay varias historias (Carlos, Sebastián, Melania) en las que el final resulta muy alejado en el tiempo,

culminando con un protagonista adulto más o menos asentado en una profesión; en los demás casos la historia acaba en un futuro muy cercano, con la obtención del título de la E.S.O. (así ocurre en los relatos de Hassan, Ramón, Luis) o sencillamente en el presente (Javier). El caso de Javier es especial porque no parece cerrar el relato de una manera clara. En su relato la direccionalidad parece invertida: no es una meta futura la que dirige el sentido del relato, sino un hecho pasado el que empuja toda la historia en una dirección (esto convierte su historia en una especie de justificación del presente).

- *Indicadores valorativos y tipos de trama*: El discurso de los participantes está plagado de expresiones con una carga valorativa que fueron tenidas en cuenta para la elaboración de los esquemas de trama. Contrariamente a lo que pensábamos antes de realizar el análisis, los tipos de trama resultantes son muy variados: hay historias de superación (Carlos, Melania), historias en las que se suceden éxitos y fracasos (Sebastián, Luis), historias de caída y redención (Hassan, Ramón), y una historia de corte trágico (Javier).
- *Función estratégica/argumentativa del relato*: Las historias parecen tener una importante función argumentativa en cuanto que ofrecen ejemplos, causas o aclaraciones de la situación presente y las opciones futuras. Esta función se percibe tanto en su formulación inicial (en las entrevistas de la fase 2) como en las sucesivas re-elaboraciones que algunos participantes realizan durante la fase de re-mediación. Esto se percibirá mejor a lo largo del siguiente punto. [66]

6.2 Reflexión sobre la propia historia y sobre perspectivas vitales futuras

Debemos aclarar que el uso psicopedagógico de las narraciones no se ciñe al último momento de nuestro trabajo, sino que abarca todo el proceso y está actuando ya desde la recogida de datos: al expresar los recuerdos estamos obligados a darles una forma (lingüística) determinada, lo que supone ya de por sí una reflexión. Al finalizar la primera entrevista, por ejemplo, Hassan nos dice: "Me ha gustado. Me ha hecho reflexionar sobre mi vida y eso" (H290). Tras este primer momento relativamente inductivo, se generan las representaciones que hemos visto y se entra en la tercera fase del trabajo en la que las representaciones autobiográficas son utilizadas en forma de mediación externa (o re-mediación) para facilitar la reflexión y la gestión de información en la tarea de toma de decisiones. No es nuestro objetivo aquí hacer una descripción detallada de cada una de las actuaciones individuales de nuestros participantes, y menos aún atender a la globalidad de todo el proceso orientador que, por su naturaleza educativa, es una acción compleja y dilatada en el tiempo. Más bien nos centraremos en señalar algunos aspectos que nos resultan especialmente interesantes para caracterizar los resultados del dispositivo re-mediador ofrecido a los estudiantes y que forma parte de la tercera fase de nuestro trabajo. [67]

Podemos diferenciar dos modos básicos en que se desarrolló esta actividad re-mediadora: aquellos en que las representaciones autobiográficas fueron asumidas sin cambios, y aquellos en los que se da una renegociación de

significados y un trabajo de reelaboración. Al primer grupo pertenecen las intervenciones con Carlos y Melania, para quienes las representaciones narrativas confirmaban sus perspectivas y decisiones, por lo que sirvieron más bien como modos de auto-descripción o auto-justificación. En el otro grupo situaríamos a Luis, Ramón, Hassan y Javier, quienes se acercan a las auto-descripciones como a problemas o enigmas que requieren una solución. En estos últimos casos, es posible re-significar eventos, buscar relatos alternativos, etc. [68]

Estos dos modos aparecen también asociados a diferentes duraciones temporales del proceso de orientación. En los casos de Melania y Carlos esta fase duró apenas una sesión, pero en otros se extendió a lo largo de múltiples sesiones durante algo más de un mes, siendo los propios alumnos quienes acudían al departamento de orientación al menos una vez por semana. [69]

En el relato de Melania había siempre una gran agencialidad. De hecho, en un momento de la primera entrevista se le pregunta si habla con su familia de la decisión académica que está tomando, y contesta: "Sí, a ellos se lo he dicho yo ya" (M212), indicando que la decisión la ha tomado ella y el papel de sus padres se reduce a recibir la comunicación de su decisión. Al comentar los resultados le hicimos notar que solía describir las relaciones sociales en términos de atención y cuidado. Esto le pareció muy ajustado a su forma de ver la vida, y lo conectaba con las opciones formativas que había elegido: estudiar para ser técnico en ayuda a personas dependientes y, posteriormente, técnico superior en educación infantil. [70]

Por su parte, Carlos se vio muy reflejado en la expresión "historia de superación", lo que explica su actitud esperanzada hacia el futuro. Además, se ahondó en la descripción de esa superación como una forma de evitar un mundo que le desagradaba (el relacionado con su familia paterna y las tareas agrícolas) para acercarse a un contexto más querido (el de su familia materna y el taller de su tío): "Me gusta más pegarme al hierro, a lo que me gusta, siempre intento meterme en la zona que me gusta. No el campo" (C440). Dado que su grado de agencialidad era muy bajo (casi todas sus decisiones académicas estaban marcadas por la decisión de su madre), creemos que el uso de la narrativa le permitió construir una versión personal y autónoma de su trayectoria, adoptando así una postura más responsable respecto de sus decisiones (en entrevistas con la madre del alumno, ésta hacía referencia a esa nueva actitud de Carlos). [71]

Como hemos dicho, en los demás participantes la acción re-mediadora será diferente no sólo por el tiempo dedicado a ello, sino también por la forma de concebir esas construcciones narrativas que ya no serán descripciones confirmatorias sino borradores sobre los que re-pensar y re-narrar. En el caso de Ramón, resulta interesante la utilización de su propia narración para justificar o reforzar una decisión que surge a lo largo del proceso y que es inusual en un alumno con su trayectoria educativa: estudiar bachillerato. Lo que toma de su relato es la descripción de sí mismo como persona capaz, alguien que puede lograr sus objetivos mediante el esfuerzo. Esta idea había tomado forma en su

discurso a partir de la descripción de su aldea como un "un pueblo de colonos. Que llegaron allí mis abuelos y trabajaban el algodón, trabajaban mucho, y les dieron unas casas, ¿no?, y unas tierras. Y ya pues hemos ido viviendo allí, y ya está. Allí nos hemos quedado. Trabajando" (R154). En este sentido, un aprendizaje transmitido por sus padres es este: "Me han enseñado que tengo que esforzarme, y trabajar" (R176). La asunción de sí mismo como alguien hacendoso y capaz le permite pensar en la opción de estudiar bachillerato, algo para lo cual en principio no se sentía preparado. [72]

En el caso de Luis la re-mediación se dio sobre todo en la elaboración de futuros alternativos, pues su historia de vida culminaba con la incertidumbre de un futuro muy abierto. El dibujo de bifurcaciones en su línea de tiempo resultó una acción habitual en él, que luego comparaba las expectativas de cada uno de los caminos ideados. [73]

La intervención con Hassan pone de manifiesto otro aspecto interesante del uso de la narrativa: la posibilidad de definir el problema en los propios términos del protagonista. En ocasiones los programas de orientación vocacional plantean la decisión en términos estandarizados, dando por supuesto que todas las personas se encuentran en situaciones similares. En el caso de Hassan vemos un ejemplo de cómo las decisiones a tomar pueden ser muy diferentes en función de las circunstancias de cada persona. Mientras que sus compañeros están decidiendo qué estudios hacer tras acabar la E.S.O., Hassan en realidad se debate entre dedicar los próximos dos años a un objetivo personal (capacitarse en un trabajo que le guste) o retrasar este objetivo para centrarse en las necesidades económicas familiares, especialmente dadas las circunstancias actuales: "Y... [mi padre] está malo, a veces así dice: 'no puedo trabajar, me duele esto', y yo pienso, digo: 'si no estaría ahora mismo yo estudiando tenía tiempo para ir a ayudarle a trabajar' ..." (H126). Hassan adopta generalmente una visión más interdependiente de sus acciones, más conectada a la colectividad que conforma su familia. [74]

Hemos descrito la historia de Javier como la de un "destino trágico" porque se presenta en términos de un fracaso que parece inevitable. En cierto momento de la primera entrevista se llama la atención sobre el hecho de que Javier describe situaciones presentes y futuras como si ya hubieran pasado (J278-282):

"J: Que me voy a arrepentir mucho, seguro.

E: ¿Por qué?

J: Por no estudiar.

E: Bueno, pero todavía ... Lo dices como si ya hubiera pasado el curso y no hubieras estudiado y no lo hubieras sacado.

J: Pero es que estudio y ... que no, que no, y cuando llego al examen no hago nada, que no se me queda. He perdido el hábito de estudio, no sé." [75]

En las conversaciones posteriores, el orientador pretendía ofrecer historias alternativas que ofreciesen una interpretación exitosa de su marcha académica.

Sin embargo, Javier volvía una y otra vez a la versión trágica con la que parecía identificarse plenamente. Es posible que esa situación tenga que ver con la divergencia de presupuestos y objetivos mantenidos por las dos personas en diálogo que sólo puede superarse mediante una deconstrucción de los mismos. El orientador tiene una alta valoración de los logros académicos, y además tiende a considerar exitosa una intervención pedagógica que culmine con una decisión encaminada hacia la mayor capacitación académica o profesional del alumno. Sin embargo, la historia trágica de Javier puede no ser tan devaluadora como parece si es integrada en un relato más amplio planteado desde la subjetividad de su protagonista. Ni Javier ni su familia sienten un especial apego por los logros académicos; de hecho, en algunos momentos de las conversaciones con Javier, su culminación de la E.S.O. parece tomar la forma de una ofrenda que él hace a aquellos profesores que se han preocupado por él y que lo quieren (en cierto modo lo hace por ellos). Su historia trágica le permite cerrar sin contradicciones un escenario de su vida (su yo-alumno) para así dar paso a nuevos y diferentes escenarios alejados de la vida estudiantil. En ese sentido, las últimas conversaciones con Javier se dedicaron a explorar opciones laborales que no requiriesen más cualificación que el título de secundaria. En este sentido, podemos pensar que el uso de la narrativa puede mostrar a los educadores aquellas situaciones en que imponemos a los educandos nuestros propios supuestos y objetivos. [76]

7. Conclusiones

En nuestro trabajo hemos analizado cómo las narrativas ofrecen un marco discursivo fértil para la generación de alternativas para la toma de decisiones académicas. La acción de narrar, de valorar las propias experiencias y de revisarlas a través del diálogo con el orientador/entrevistador supone un marco semiótico potente para la deliberación sobre las propias razones, la generación de alternativas y la propia toma de decisión vocacional. En ese sentido, entendemos que las narrativas no sólo son un modo de tramar el propio recorrido vital, de reflexionar sobre él y de elaborarlo identitariamente sino que también ofrecen el marco para argumentar, dar razones y justificar las propias opciones y decisiones. [77]

La organización de datos auto-biográficos en torno a construcciones narrativas parece una forma coherente y comprensible de resumir la información personal y de disponerla para su utilización estratégica de cara a enfrentar el futuro. Las narraciones no sólo son capaces de representar y expresar la identidad, sino que en cierto modo la constituyen. Es decir, al mismo tiempo que organiza el material recordado, la narración lo interpreta en función del presente y el futuro. Pero esta interpretación es a la vez una explicación y una justificación, pues la narración asume también funciones argumentativas. Los cambios del pasado son signos con múltiples significados potenciales, y es la elaboración de la narración la que genera significados y convierte esos signos en productos narrativos coherentes, esto es, en eventos (ROSA et al. 2009). En el caso de la narración biográfica, se irá construyendo así una trayectoria del yo (GIDDENS 1997 [1991]) que define y a la vez justifica la propia identidad. [78]

El uso de narrativas para facilitar la reflexión y dirección del yo permite conectar la orientación en toma de decisiones (tradicionalmente basada en instrucciones descontextualizadas de corte cognitivo) con el contexto social, cultural e institucional en que se produce. De esta forma la acción orientadora alcanza una mayor significatividad en la vida del orientado. [79]

Lo que se ha observado en el estudio es que a través de la elaboración narrativa de sus biografías escolares los estudiantes van tejiendo, a su vez, significados vinculados a su propia identidad, a un modo singular de verse a sí mismos como malos o buenos estudiantes, insertos en una historia con un final incierto o con un final feliz. En ese contexto de sentidos personales construidos narrativamente, los estudiantes deliberan y elaboran algunas alternativas de futuro: continuar determinados estudios, dedicarse a trabajar con la familia, etc. [80]

A su vez, el diseño del dispositivo de investigación e intervención buscaba generar procesos de creciente agencialidad y reflexividad por parte de los estudiantes. Lo que se esperaba era que las intervenciones del investigador/orientador, la elaboración visual y analítica del material narrativo y el diálogo sirvieran de soportes para procesos de revisión y de generación de alternativas de elección vocacional. En la mayoría de los casos creemos que ese propósito se ha cumplido porque los estudiantes fueron capaces de crear nuevos futuros posibles y de revisar las razones por las cuales descartan otras opciones. En otros, como en los casos de Carlos y Melania podemos tener una duda razonable acerca del cumplimiento de este objetivo ya que las posiciones de estos dos estudiantes a lo largo del trabajo han sido mucho más estables. Aun así, creemos que el pasaje de ambos por esta experiencia ha sido provechoso en términos de toma de conciencia de sus propias elecciones y la decisión de mantenerlas. [81]

No podemos desconocer que la realización de este estudio en sus diferentes fases constituye un dispositivo de creación, re-creación y revisión de la propia identidad y de la subjetividad de los estudiantes, al igual que muchas de las prácticas escolares. En ningún momento se ha querido obviar este aspecto de nuestro trabajo. Más bien ha sido un elemento crucial en el diseño y en el propio posicionamiento de los investigadores frente a su actividad investigadora y frente a las exploraciones e intervenciones realizadas. [82]

LÓPEZ CRUZ et al. (2016) han descrito como formas de empoderamiento los proyectos educativos que favorecen la asunción de la dirección de sus propias vidas por parte de los estudiantes. Como se viene explicando, uno de los objetivos del estudio era dar voz a los estudiantes y ponerlos en una posición de primera persona dentro del proceso de elaboración narrativa de sus trayectorias vitales y escolares para, desde allí, analizar y generar una decisión vocacional. Esto se tradujo en intervenciones del entrevistador dirigidas a generar discurso narrativo, a orientar la toma de fotografías y a generar significados vinculados a ellas. Sin embargo, en la segunda fase los estudiantes participaron poco y el análisis recogió principalmente los intereses de los investigadores por ordenar, organizar y dar sentido al material narrativo. Vista retrospectivamente, esta fase

analítica se podría haber realizado también en conjunto con los estudiantes dándoles algunos elementos analíticos básicos de las narrativas: buscar un inicio y un final, establecer giros narrativos, identificar valoraciones, etc. De este modo, suponemos, podría haberse favorecido aún más el ejercicio de la reflexión y de la reflexividad en los estudiantes. Además, se habría acentuado el carácter provisorio de la construcción narrativa de la identidad y la artefactualidad de los dispositivos de intervención. [83]

Como hemos visto, el uso de narrativas permite evitar planteamientos estandarizados que pueden ocultar o desfigurar los significados subjetivos y la perspectiva de los verdaderos protagonistas de la toma de decisiones. Además, fomentan una imagen flexible y maleable del yo que potencia la agencialidad de los estudiantes en el manejo de sus propias decisiones. [84]

La perspectiva aquí descrita presenta las identidades como discursivas, múltiples y en constante redefinición, lo que puede suponer un enfoque interesante para la intervención en toma de decisiones vocacionales, pues saca a la luz el hecho de que las decisiones futuras tienen que ver con el recorrido pasado y con los contextos en que cada uno se desarrolla y proyecta, además de reconocer que las decisiones que hoy se toman pueden ser revisadas a lo largo del ciclo vital de cada uno. [85]

Referencias

- Adriansen, Hanne K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55.
- Álvarez, Manuel & Bisquerra, Rafael (1997). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez-Uria, Fernando & Varela, Julia (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Arnett, Jeffrey J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3-23.
- Arnett, Jeffrey J. & Taber, Susan (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end?. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(5), 517-537.
- Bakan, David (1971). Adolescence in America: From idea to social fact. *Daedalus*, 100(4), 979-995.
- Berends, Lynda (2011). Embracing the visual: Using timelines with in-depth interviews on substance use and treatment. *The Qualitative Report*, 16(1), 1-9, <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss1/1> [Fecha de consulta: 1 de agosto de 2014].
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2012 [1966]). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (IV)*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome S. (2012 [1996]). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Chaiklin, Seth (2011). The role of practice in cultural-historical science. En Michalis Kontopodis, Christoph Wulf & Bernd Fichtner (Eds). *Children, development and education. Cultural, historical, anthropological perspectives* (pp.227-246). London: Springer.
- Cole, Michael (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, Cesar & Falsafi, Leili (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233, http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf [Fecha de consulta: 1 de julio de 2016].

- Conway, Martin A. & Pleydell-Pearce, Christopher W. (2000). The construction of autobiographical memory in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Cubero Pérez, Mercedes; De la Mata Benítez, Manuel & Cubero Pérez, Rosario (2008). Activity settings, discourse modes and ways of understanding: On the heterogeneity of verbal thinking. *Culture & Psychology*, 14, 403-430.
- Danto, Arthur C. (1962). Narrative sentences. *History and Theory*, 2(2), 146-179.
- De la Mata Benítez, Manuel; Santamaría Santigosa, Andrés & Cubero Pérez, Mercedes (2015). Formal schooling and self construction: A historical-cultural narrative approach. En Bento Selalu & Rafael Fonseca Castro (Eds.), *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts* (pp.99-120). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ellis, Donald (2014). Narrative as deliberative argument. *Dynamics of Asymmetric Conflict: Pathways Toward Terrorism and Genocide*, 7(1), 95-108.
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Gergen, Kenneth J. (2010 [1991]). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, Kenneth J. & Gergen Mary M. (1983). Narratives of the self. En Theodore R. Sarbin & Karl E. Scheibe (Eds.), *Studies in social identity* (pp.254-273). Nueva York: Praeger.
- Giddens, Anthony (1997 [1991]). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gillespie, Alex & Zittoun, Tania (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture and Psychology*, 16(1), 37-62.
- Gimeno Sacristán, José (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, María-Fernanda (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de la identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187-203.
- González, María-Fernanda (2014). Ciudadanía en la cotidianeidad: un estudio de las negociaciones familiares sobre recuerdos históricos. En María-Fernanda González & Alberto Rosa (Eds.), *Hacer(se) ciudadan@s. Una psicología para la democracia* (pp.239-263). Buenos Aires: Miño y Davila.
- González, María-Fernanda & Rosa, Alberto (2014). Valores ciudadanos, identidad y conflicto. Un estudio de ética en acción. En María-Fernanda González & Alberto Rosa (2014). *Hacer(se) ciudadan@s. Una psicología para la democracia* (pp.89-128). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, Paula (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 147-158, <http://www.raco.cat/index.php/Quaderns/CA/article/view/247116/330998> [Fecha de consulta: 16 de diciembre de 2015].
- Gramling, Lou F. & Carr, Rebecca L. (2004). Lifelines: A life history methodology. *Nursing Research*, 53(3), 207-210.
- Grañeras Pastrana, Montserrat & Parras Laguna, Antonia (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Guichard, Jean; Pouyaud, Jacques; De Calan, Cécile & Dumora, Bernadette (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 52-58.
- Hallqvist, Anders & Hydén, Lars-Christer (2013). Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 1-16.
- Harper, Douglas (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hermans, Hubert J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Holland, Dorothy & Lachicotte, William (2007). Vygotsky, Mead and the new sociocultural studies of identity. En Harry Daniels, Michael Cole & James V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp.101-136). Cambridge: Cambridge University Press.

- Iriarte, Concha (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *Estudios sobre Educación*, 7, 21-32.
- Kunnen, E. Saskia (2013). The effects of career choice guidance on identity development. *Education Research International*, Art. 901718, <http://dx.doi.org/10.1155/2013/901718> [Fecha de consulta: 25 de mayo 2016].
- Kvale, Steinar (2011 [2007]). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- López Cruz, Mauricio; Valdivia Barros, Andrea & Fernández Droguett, Roberto (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: Indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), Art. 4, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.1.2244> [Fecha de consulta: 1 de julio 2016].
- Luttrell, Wendy (2010). A camera is a big responsibility: A lens for analyzing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224-237.
- Mead, George Herbert (1993 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Olson, David R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patterson, Michelle L.; Markey, Melinda A. & Somers, Julian M. (2012). Multiple paths to just ends: Using narrative interviews and timelines to explore health equity and homelessness. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(2), 132-151, <https://doi.org/10.1177%2F160940691201100202> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2016].
- Payne, Martin (2012). *Terapia narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Polman, Joseph L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, 353, 129-155.
- Ramírez, Juan-Daniel (2007). Conciencia, lenguaje y escritura. Cruce de caminos entre psicología e historia. *Estudios de Psicología*, 28(2), 251-266.
- Ricoeur, Paul (2009a [1980]). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. En Paul Ricoeur, *Historia y narratividad* (pp.183-214). Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, Paul (2009b [1988]). La identidad narrativa. En Paul Ricoeur, *Historia y narratividad* (pp.215-230). Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Moreno, M^a Luisa; Dorio Alcaraz, Inmaculada & Morey Vich, Magdalena (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes.
- Rosa, Alberto (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural?. *Anuario de Psicología*, 31(4), 27-57.
- Rosa, Alberto (2007). Dramaturgical actuations and symbolic communication. Or how beliefs make up reality. En Jaan Valsiner & Alberto Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp.293-317). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rosa, Alberto & González, María-Fernanda (2012). Values, virtues, citizenship, and self from a historical and cultural approach. En Angela Uchoa Branco & Jaan Valsiner (Eds.), *Cultural psychology of human values* (pp.3-30). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rosa, Alberto & González, María-Fernanda (2013). Trajectories of experience of real life events. A semiotic approach to the dynamics of positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47, 395-430.
- Rosa, Alberto; González, María-Fernanda & Barbato, Silvia (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259.
- Santamaría, Andrés & Montoya, Eva-María (2008). La memoria autobiográfica: El encuentro entre la memoria, el yo y el lenguaje. *Estudios de Psicología*, 29(3), 333-350.
- Sato, Tatsuya; Yasuda, Yuko; Kanzaki, Mami & Valsiner, Jaan (2014). From describing to reconstructing life trajectories: How the TEA (Trajectory Equifinality Approach) explicates context-dependent human phenomena. En Brady Wagoner, Nandita Chaudhary & Pernille Hviid (Eds.), *Cultural psychology and its future: Complementarity in a new key* (pp.93-104). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sato, Tatsuya; Yasuda, Yuko; Kido, Ayae; Arakawa, Ayumu; Mizoguchi, Hazime & Valsiner, Jaan (2007). Sampling reconsidered: Personal histories-in-the-making as cultural constructions. En

Alberto Rosa & Jaan Valsiner (Eds.), *Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp.82-106). Cambridge: Cambridge University Press.

Savickas, Mark L. (2011). Constructing careers: Actors, agents and authors. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.

Savickas, Mark L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.

Taylor, Steve J. & Bogdan, Robert (1994 [1984]). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Varela, Julia (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.

Wertsch, James V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wertsch, James V. (2007). Mediation. En Harry Daniels, Michael Cole & James Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp.178-193). Cambridge: Cambridge University Press.

Autor y autora

Jesús RUBIO-JIMÉNEZ es psicólogo y trabaja como orientador escolar para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, España. Sus intereses se centran en la aplicación de las herramientas de la psicología cultural al ámbito de la educación y la orientación para la carrera.

Contacto:

Jesús Rubio-Jiménez

Servicios de Orientación Educativa
Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Delegación de Córdoba)
C/ Tomás de Aquino, 1
14071 Córdoba, España

E-mail: rubiojimenez@gmail.com

María-Fernanda GONZÁLEZ actualmente es profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNER, Argentina. Ha sido docente en la Facultad de Psicología de la UNED, España. Sus intereses de investigación se centran en los procesos de identificación (nacional, personal, de género) y su articulación con las narrativas y las emociones en diferentes contextos. Tiene especial interés en enfoques metodológicos cualitativos basados en aproximaciones biográficas y narrativas.

Contacto:

María Fernanda González

Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Nacional de Entre Ríos/Lorenzo Sartorio, 2160
3260 Concepción del Uruguay, Argentina

E-mail: gonzalezmf@gmail.com

Cita

Rubio-Jiménez, Jesús & González, María-Fernanda (2018). Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico [85 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), Art. 11, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2668>.